

Brazilian Journal of Development

A interdisciplinaridade e a atenção psicossocial sobre rendimento escolar entre jovens em situação de vulnerabilidade social no centro educacional marista ir rui

The interdisciplinarity and the psychosocial attention on school yield between young people in social vulnerability situation in the marista educational center ir rui

DOI:10.34117/bjdv5n12-311

Recebimento dos originais: 07/11/2019

Aceitação para publicação: 20/12/2019

Livia Neves Masson

Doutoranda em Saúde Pública pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EERP/USP). Assistente Social do Centro Educacional Marista Ir Rui.

livia.masson@solmarista.org.br.

Alessandra Martins de Faria

Mestre em Sociologia pelo Programa Saude e Sociedade da Universidade do Minho Portugal. Coordenadora Educacional do Centro Educacional Marista Ir Rui.

afaria@solmarista.org.br.

Lidiana Aparecida Lemes da Silva

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Assistente Social do Centro Educacional Marista Ir Rui. E-mail: lidiana.silva@solmarista.org.br

Leandro Gabarra

Especialista em Competências Gerenciais Públicas pelo Programa de Administração Pública da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Psicólogo

leandro.gabarra@solmarista.org.br

RESUMO

Apresentamos resultado de uma pesquisa que buscou compreender a atuação interdisciplinar na equipe psicossocial nos atendimentos prestados no Ensino Médio no Centro Educacional Marista Ir. Rui. Os dados foram obtidos através da análise de registros, observação da rotina e atendimentos realizados. Nosso objetivo é fortalecer a qualidade do trabalho a partir das discussões sobre os múltiplos aspectos que comprometem o rendimento escolar, e empreender a defesa da atuação interdisciplinar nas escolas – sobretudo naquelas que atendem crianças e jovens em elevados níveis de vulnerabilidade.

Palavras chave: Interdisciplinaridade. Equipe Psicossocial. Ensino Médio. Rendimento Escolar.

ABSTRACT

We present the result of a research that sought to understand the interdisciplinary performance in the psychosocial team in the care provided in High School at Marist Educational Center Sr. Rui. Data

were obtained through analysis of records, observation of routine and care provided. Our goal is to strengthen the quality of work based on discussions about the multiple aspects that compromise school performance, and to advocate for interdisciplinary action in schools - especially those that serve children and young people at high levels of vulnerability.

Keywords: Interdisciplinaridade. Equipe Psicossocial. Ensino Médio. Rendimento Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Inaugurado em novembro de 2002¹, o Centro Educacional Marista Ir Rui atende atualmente cerca de seiscentas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social através de projetos e serviços que visam a formação integral do ser humano. O território de atuação da Unidade é caracterizado pelo empobrecimento de um elevado número de famílias, pela presença de altos índices de violência urbana e pela fraca atuação do poder público na garantia de políticas públicas necessárias para a população da região.

Após amplo processo de escuta à população local, e observando uma demanda reprimida no atendimento escolar de nível médio para jovens deste território, o Centro Educacional implantou em 2015 o Ensino Médio buscando corresponder às expectativas das famílias e jovens de poder acessar uma escola de melhor qualidade e que ficasse na sua área de residência. Na análise realizada observou-se que os jovens da região dispõem de apenas uma escola com oferta de Ensino Médio e que a mesma tem sido avaliada de forma negativa pela comunidade, além de apresentar baixos índices nas avaliações em larga escala empreendidas pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.

Dessa forma, em 2015 iniciou-se o Ensino Médio da Unidade atendendo a quatro turmas em dois turnos de funcionamento. Além do Ensino Médio, o Centro Educacional também desenvolve atendimento através do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), chamado de Conviver Marista e o Serviço de Qualificação Profissional através do curso de Auxiliar Administrativo Comercial. A Unidade recebe ao todo diariamente cerca de seiscentas crianças, adolescentes e jovens entre 06 e 22 anos aproximadamente ao longo nos turnos matutino, vespertino ou noturno.

2 DESENVOLVIMENTO

A questão da interdisciplinaridade e a atenção psicossocial na Educação Básica

¹ A cidade de Ribeirão Preto localiza-se no interior no estado de São Paulo, distante 313 km da capital estadual. Sua área de 650,37 km² cuja população em 2015 fora estimada em 666.323 habitantes (IBGE, 2016). O Centro Educacional Marista Ir. Rui está alocado na região sudoeste da cidade. Trata-se de uma área extensa que abrange 51 bairros, com aproximadamente 31.806 domicílios e 85.790 habitantes. A área tem grande concentração de assentamentos não regularizados e núcleos de favela, com elevado número de habitantes por moradia, além de condições precárias de sobrevivência.

Segundo Fazenda (2014) a interdisciplinaridade é um conceito ainda em construção, sem significado exato e à mercê de definição. No entanto, sabe-se que a interdisciplinaridade se opõe ao que fragmenta, desintegra, separa, afasta. É uma noção fortemente relacionada com a ideia de reunião, junção, partilha, troca, aproximação.

A origem da interdisciplinaridade está atrelada à história do saber e à produção do conhecimento. A fragmentação da realidade gerada pelos ideais positivistas implantados no início do século XIX na Europa impede a elaboração de um projeto de educação que visualize o ser humano como orgânico e enfraquece a formação humana que exige uma completude frente ao mundo que não se apresenta fragmentado. Neste contexto a interdisciplinaridade surge atrelada aos movimentos estudantis que traziam para discussão a necessidade de um novo estatuto para a educação e a escola da época (Fazenda, 1994, p. 18).

No Brasil, a noção de interdisciplinaridade chega no final da década de 1960, como produto das reformas educacionais europeias e é marcada por períodos conflituosos e de crise educativa em que o cenário brasileiro é de empobrecimento do conhecimento, enfraquecimento do saber e esfacelamento da educação. O desafio era compreender o teórico e o abstrato, a partir do prático e do real. Somente na década de 1990 a interdisciplinaridade volta a ser discutida, onde a revisão da produção do conhecimento exige uma nova consciência, não apoiada apenas na objetividade, mas que assume a subjetividade e totalidade dos fatos intrínsecos e inerentes ao ser humano.

Neste período iniciou-se também a forte relação das práticas interdisciplinares com as práticas de educação, pois foi através dos movimentos escolares e dentro do campo educativo que as primeiras discussões a este respeito surgiram, dando ênfase a reformulação de currículos e estatutos pertinentes à época, que repercutem até hoje na cultura educativa.

Segundo Fazenda (2004), práticas interdisciplinares exigem um trabalho em conjunto dos sujeitos envolvidos, e deve ocorrer entre as pessoas considerando conceitos, informações, metodologias e saberes profissionais específicos de cada área. A valorização das trocas e da cooperação proporciona uma verdadeira integração entre as disciplinas de modo que as fronteiras entre elas se tornem invisíveis para que a complexidade do objeto de estudo se destaque.

Verifica-se que a interdisciplinaridade na política de assistência social já tem traçado uma caminhada mais concreta, principalmente no que tange a atuação psicossocial, que é reconhecida em normativas, leis federais e resoluções que regulamentam e organizam os serviços prestados pelo setor público, privado e filantrópico, exigindo que estes possuam uma equipe mínima composta por assistente social e psicólogo, a exemplo da NOB-RH/SUAS (Brasil/MDSCF, 2007).

Porém, na Educação Básica, mesmo que atualmente haja campo de trabalho para assistentes sociais e psicólogos nas escolas, tais profissionais ainda são reconhecidos isoladamente nas especificidades pertinentes de cada área.

É a partir destas noções que a Equipe psicossocial do Centro Social em análise - composta por duas assistentes sociais e um psicólogo social - tem desenvolvido seu trabalho. Entendemos que a presença da equipe psicossocial na Educação se torna um investimento, pois atua na garantia de que crianças e adolescentes tenham acesso e permanência a/na escola, na perspectiva do direito à educação, na participação da construção de gestão democrática para que a comunidade escolar se fortaleça, e no trabalho de enfrentamento das expressões da questão social², a fim de que sejam identificados, mediados e enfrentados.

São ações fundamentais desta equipe a atuação junto aos educadores, gestores, estudantes, famílias, comunidade, a articulação com movimentos sociais pela defesa de uma educação de qualidade, o estímulo à participação dos alunos, famílias e profissionais da educação nos espaços de controle democrático (internos e externos), na dimensão pedagógica e interpretativa de modo a socializar informações relativas a direitos sociais, dentre outras contribuições.

2.1 AS PRINCIPAIS EXPRESSÕES DE VULNERABILIDADE NO ENSINO MÉDIO

As práticas interdisciplinares na equipe psicossocial do Centro Educacional Marista Ir Rui possuem como premissa a escuta qualificada e o respeito ao posicionamento de cada profissional. Entende-se que cada um, representando sua área específica e expondo seu ponto de vista, é capaz de trazer elementos e argumentos singulares que são imprescindíveis para o fortalecimento das discussões e contribuem significativamente para a construção dos encaminhamentos tomados pelos técnicos do serviço social e psicologia. Semanalmente esta equipe dispõe de horário para reuniões psicossociais que são espaços para discussão dos casos que estão em acompanhamento, de escuta do ponto de vista de cada técnico sobre o trabalho desenvolvido, de busca de estratégias para lidar com cada demanda apresentada, de momentos de estudo e reflexão, de definição de novas ações e projetos de trabalho. A integração, a escuta sensível ao ponto de vista do outro e o respeito entre os profissionais da equipe psicossocial são de grande valia, pois estimulam a naturalidade das discussões e garantem o cotidiano dos processos de trabalho.

² A questão social se expressa pelo conjunto de desigualdades sociais engendradas pelas relações sociais constitutivas do capitalismo contemporâneo, e resulta da divisão da sociedade em classes e da disputa pela riqueza socialmente gerada. Entre as múltiplas faces da questão social estão situações de desigualdade, pobreza e vulnerabilidade, exclusão e subalternidade, as questões de saúde, de gênero e étnicas, as violências, as condições de moradia etc. (Yaszbec, 2008)

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL/MEC 1999, p. 89).

A equipe psicossocial tem se debruçado a estudar e se apropriar mais profundamente de suas possibilidades no campo da Educação, principalmente no Ensino Médio, buscando exercer um papel que vai além dos procedimentos burocráticos para concessão de bolsas, atendimentos pontuais, e de avaliação comportamental, visando alcançar os objetivos concretos que esta equipe pode oferecer enriquecendo os processos e o cotidiano da prática educativa.

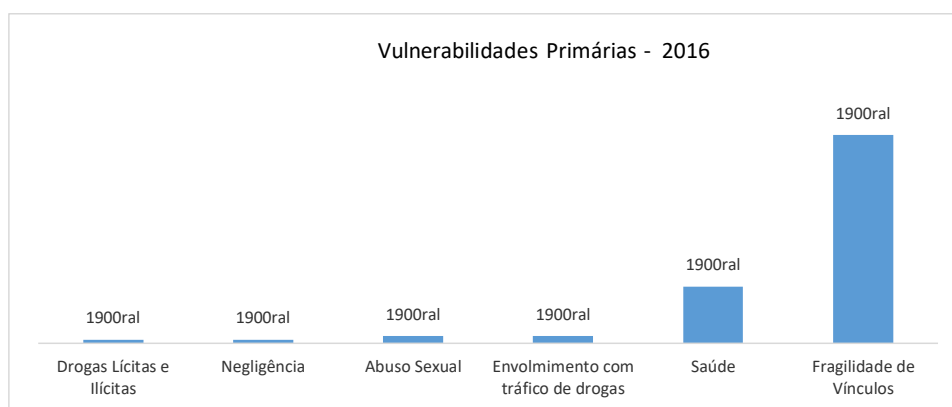
Atualmente, dos 600 atendimentos realizados na Unidade, 81 educandos estão sob atendimento prioritário pela equipe psicossocial. Estes casos estão sendo atendidos devido a questões de vulnerabilidades e risco social aos quais educandos e familiares estão expostos.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), a vulnerabilidade social é um conceito complexo e multifacetado que não se manifesta da mesma forma, mas que exige uma análise especializada para seu enfrentamento. Ao contrário do que o senso comum define, a vulnerabilidade social não é sinônimo de pobreza, mas pode ser intensificada por ela. O termo é amplo e abrange questões como privação/ausência de renda, precário acesso aos serviços públicos e das redes de atendimentos, fragilização de vínculos familiares e comunitários, discriminações (racial, de gênero e sexual), deficiências, dificuldade de acesso a direitos, etc. Todas estas questões quando não prevenidas ou enfrentadas tendem a tornar-se uma situação de violação de direitos.

Para melhor compreensão dos casos, categorizam-se os atendidos em termos de vulnerabilidade primária e secundária³. Neste sentido o gráfico I nos mostra uma maior incidência de educandos (59, dos 81 atendidos prioritariamente) que apresentam fragilidade de vínculos enquanto vulnerabilidade primária, seguidos de 16 educandos que apresentam questões ligadas à saúde e educandos com envolvimento com tráfico de drogas, abuso sexual (2 educandos), negligência (1 educando) e uso de drogas lícitas e ilícitas (1 educando).

³ Vulnerabilidade primária: reúne as primeiras e mais aparentes formas de vulnerabilidade elencadas pela equipe que ocorrem na vida dos educandos. Vulnerabilidade secundária: reúne violações que se desencadeiam após as primárias, gerando vulnerabilidades e risco na vida dos educandos. São consideradas, pois demonstram dados importantes no atendimento da equipe psicossocial.

Gráfico I - Vulnerabilidade Primária - 2016



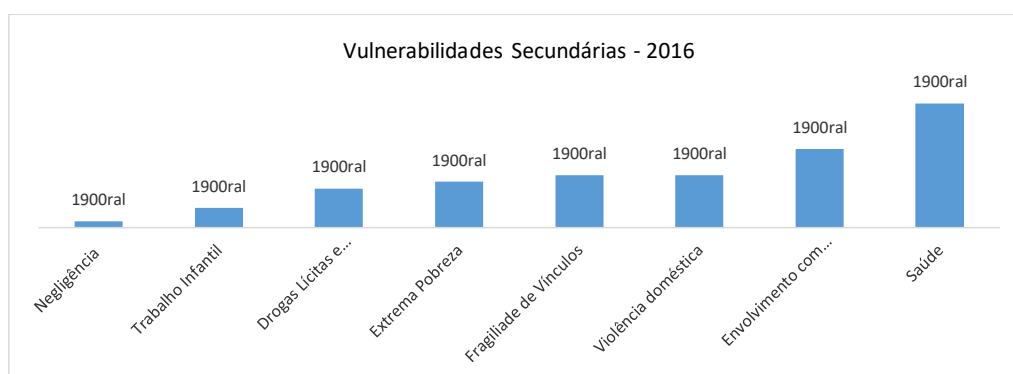
Fonte: Projeto Vulnerabilidades - CEM Ir. Rui

A fragilização dos vínculos representa a fragilização da capacidade do indivíduo em ultrapassar determinadas barreiras e desafios que se apresentam em sua vida pessoal, familiar, social e comunitária, perdendo assim, as referências que dariam suporte para esta superação (BRASIL/MDSCF, 2009).

Já as questões de saúde têm, principalmente, ligação com deficiências físicas e cognitivas e tratamentos mais prolongados de saúde, relacionados a doenças crônicas.

Em termos de vulnerabilidade secundária nota-se no gráfico II, a questão da saúde (19 casos), seguida do envolvimento com tráfico de drogas (12 casos), da violência doméstica (8 casos), da fragilidade de vínculos (8 casos), da extrema pobreza (7 casos), do uso de drogas lícitas e ilícitas (6 casos), além do trabalho infantil (3 casos) e da negligência (1 caso). Há 17 casos que não apresentam vulnerabilidade secundária no atendimento, devido à situação predominante que já se define em primeira instância.

Gráfico II - Vulnerabilidade Secundária - 2016

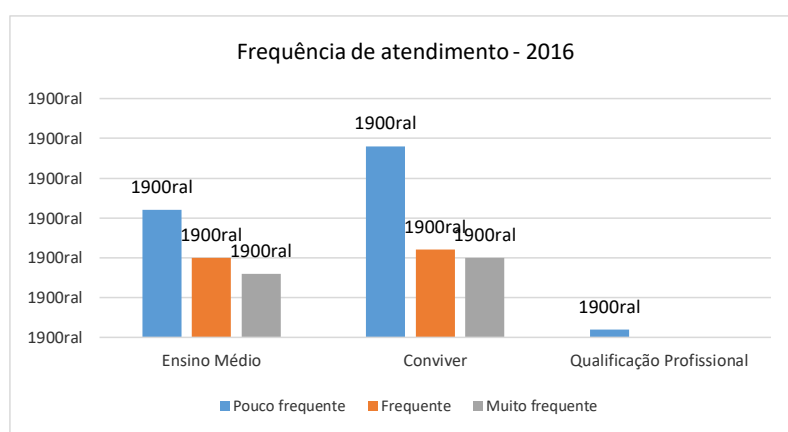


Fonte: Projeto Vulnerabilidades - CEM Ir. Rui

Cabe salientar que a maioria dos educandos matriculados e encaminhados para acompanhamento pela equipe psicossocial no último semestre são referenciado pelo CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) e Conselho Tutelar o que caracteriza que tais famílias e/ ou indivíduos estão em situação de ameaça ou violação de direitos (violência física, psicológica, sexual, tráfico de pessoas, cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, etc.).

Entre os 81 casos já referidos, 34 representam educandos matriculados no Ensino Médio da Unidade, ou seja, 41% dos educandos em situação de maior vulnerabilidade. O gráfico III nos permite visualizar a frequência com que estes educandos, entre os demais, têm demandado atendimento ora individualizado e direto, ora com seus responsáveis, na rotina da equipe psicossocial.

Gráfico III - Casos que demandam atendimentos com maior frequência – 2016



Fonte: Projeto Vulnerabilidades – CEM Ir. Rui, 2016

Observando o gráfico III vemos que há, no Ensino Médio, ao menos 18 casos que sinalizam atendimento com maior frequência na rotina do Serviço (somando casos frequentes e muito frequentes).

Das vulnerabilidades observadas no Ensino Médio, especialmente no período noturno, ao menos em 10 dos casos se observa uso de substâncias (lícitas e/ou ilícitas) e/ou envolvimento com o tráfico de drogas. Em alguns destes casos o envolvimento com o tráfico é expresso como forma de vulnerabilidade primária – o que tem representado na rotina do Centro Educacional, uma dinâmica de relacionamento interpessoal destes educandos com seus pares e colaboradores permeada por agressividade e violência. Tem sido comum nos atendimentos de rotina, por exemplo, a referência à figura da “disciplina” inerente à hierarquia do crime organizado no estado de São Paulo e que é responsável pelo cumprimento das regras do tráfico na comunidade. Esta figura por vezes é “assumida” por educandos como se a sua relação com o tráfico validasse sua presença enquanto

“disciplina” dentro da Unidade – implicando numa postura desafiadora e por vezes ameaçadoras junto de colegas e colaboradores.

Ao mesmo tempo, a presença, as concepções e comportamentos destes(as) educandos(as) tem exigido da equipe um profundo processo de reflexão no sentido de compreender os significados que a escola e o conhecimento assumem para os jovens nas periferias – e de modo especial aqueles e aquelas que apresentam maiores fragilidades e vulnerabilidades.

2.2 O RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO E O ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR

O ano de 2015, ano de implantação das primeiras turmas do Ensino Médio no Centro Educacional, foi concluído com resultados pouco satisfatórios quando analisamos a dimensão do rendimento escolar, pois 21% dos nossos educandos terminaram o ano reprovados. Esta taxa de reprovação ficou acima da média no estado de São Paulo, que em 2014 era de 10,8% no Ensino Médio⁴ entre escolas privadas e públicas. Comparando os resultados da Unidade com escolas públicas estaduais, cujo público alvo tem o mesmo perfil, vemos que não há grandes alterações (entre 10% e 11% em média). Em termos de série/ano, confirmou-se nos resultados da Unidade uma tendência no Estado de São Paulo de maior índice de reprovação no 1º ano do Ensino Médio. No estado, a taxa de reprovação no 1º ano era de 15,1%, enquanto na Unidade, terminamos 2015 com 22% de educandos reprovados nesta série. Um dos elementos que permitem compreender estes dados é a questão da transição entre ciclos da Educação Básica, ou seja, a saída do Ensino Fundamental e a chegada no Ensino Médio.

No início de 2015, bem como no início de 2016, foram realizadas avaliações em todas as disciplinas no intuito de obter um diagnóstico do perfil de chegada de educandos matriculados no 1º ano do Ensino Médio – portanto, educandos advindos de outras escolas. Tanto em 2015 como em 2016 foram identificados casos muito graves de defasagem em termos de conhecimentos e competências que deveriam ter sido desenvolvidos durante o tempo de estudos no nível anterior, o Ensino Fundamental. Diante deste cenário torna-se compreensível que a Unidade encontre nos atendimentos muitos educandos com extremas fragilidades na sua alfabetização, além de dificuldades de aprendizagem e no acompanhamento das atividades propostas, o que segundo Machado (2010), está centrado no problema do ensino, que interfere na aprendizagem.

Ao olhar para questões de contexto, o perfil dos educandos do Ensino Médio no Centro Educacional nos informa que em sua maior parte estes jovens são oriundos de famílias monoparentais⁵ empobrecidas, cuja renda familiar *per capita* média varia entre meio e um salário

⁴ Taxas divulgadas no site <http://www.qedu.org.br/estado/125-sao-paulo/taxas-rendimento> a partir das informações do INEP e do Senso Escolar. (Última consulta em 07/06/2016)

⁵ Famílias com apenas uma referência de pai ou mãe, ou responsável legal.

mínimo (e R\$440,00 a R\$880,00); residentes na maior parte dos casos em casas próprias, no bairro Jardim Progresso – casas sem documentação regularizada, pois foram fruto de ocupação há pelo menos 25 anos. Em termos de renda, há 25 jovens no Ensino Médio que se encontram em situação de extrema pobreza, isto é, auferindo renda familiar *per capita* de até R\$140,00 apenas. Há, ainda, 7 jovens vivendo em áreas recentemente ocupadas – casas bastante precárias, construídas com madeira em boa parte dos casos em áreas públicas e irregulares. Além disso, os responsáveis por mais de metade destes educandos possuem apenas Ensino Fundamental incompleto, ou seja, baixa escolaridade - o que pode ser um dos elementos importantes na análise da dificuldade de estabelecer uma cultura de estudos em casa, conforme relato dos docentes.

Olhando para alguns comportamentos, para os dados que apontam para o baixo rendimento escolar de muitos dos jovens observados, refletimos sobre a dimensão da escola que acaba por ser também excludente. Neste sentido, François Dubet (2003) destaca que a experiência da exclusão vivenciada por muitos estudantes (exclusão social e também no seu processo de escolarização) cria tensões que os leva a algumas respostas comuns na sua relação na e com a escola: o sujeito no mundo pós-moderno, isto é, dono e responsável individual pelos seus sucessos e fracassos, “retrai-se” como um modo de “proteção” de si e da sua “dignidade”, negando-se ao envolvimento nas ações e atividades propostas:

“No fundo, trata-se de um auto exclusão amena graças à qual os alunos salvam uma parte de sua autoestima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito. Eles perderam a partida, mas a honra está salva uma vez que nada fizeram para ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos” (Dubet, 2003, p. 42).

Outra resposta à experiência da exclusão é a dada através do “conflito” com colegas, com professores, o conflito que traz algumas violências para dentro da escola e que não necessariamente espelha um ambiente permissivo:

“Inúmeros alunos sentem seus fracassos como atentados à sua dignidade, a sua honra, a sua ‘cara’. Como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais são levados a sentir-se como responsáveis e os culpados, escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores. A violência contra a escola e os professores é, ao mesmo tempo, um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e dignidade contra a escola” (Dubet, 2003, p. 42).

Dessa forma, nota-se a presença cotidiana de inúmeros casos de meninos e meninas advindos de processos sociais e escolares excludentes, cuja noção de mundo é muitas vezes reforçada pelas dimensões do seu relacionamento comunitário (bastante permeado por violências diversas) e cujas fragilidades e vulnerabilidades se manifestam no dia a dia da nossa Unidade. O volume de atendimentos individuais prestado pela equipe psicossocial tem mostrado o quanto é necessária a

continuação da tentativa de romper com a cultura de uma escola tradicional e focada no sujeito-aluno receptor do conhecimento, visto através dos seus comportamentos e principalmente do seu rendimento escolar, aferido através das notas.

Nestes processos, não se pode olhar somente para os desafios de aprendizagem que o educando traz para a escola culpabilizando o indivíduo pelas suas dificuldades é necessário ampliar o olhar para estas outras dimensões que o compõem. Conforme Iamamoto (2005), o olhar interdisciplinar permite a possibilidade de intervir ou não na vida dos educandos que são público alvo do trabalho realizado:

“...um profissional afinado com a análise dos processos sociais, tanto em dimensões macroscópicas quanto em suas manifestações quotidianas; um profissional criativo e inventivo, capaz de entender o tempo presente, os homens presentes, a vida presente e nela atuar, contribuindo, também, para moldar os rumos de sua história”.
(Iamamoto, 2005, p.49)

A escola que ainda possui a visão do humano entendido como máquina, conforme o modelo cartesiano enxerga a educação como estática e descontínua. Faz-se necessário, então, entender o sujeito como totalitário, em constante transformação e mudança, em todas as suas formas e multidimensionalidades (Pino, 2004).

A participação psicossocial nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe contribuem com este rompimento, pois permitem um diálogo mais humanitário com os docentes e membros da comunidade educativa, olhando para cada educando em sua especificidade e ao mesmo tempo totalidade, enxergando que muitas vezes os conflitos e dificuldades trazidos para dentro de sala de aula são reflexos das vulnerabilidades oriundas de seu ambiente familiar, comunitário, seu processo de adolecer, sua identificação como pessoa e com o mundo. As discussões de cunho pedagógico e social realizadas sobre cada educando são olhadas com atenção, a fim de posteriormente traçar as estratégias de acompanhamento e mediações que a equipe julga necessárias para melhor desempenho individual e do todo, buscando resultados efetivos no processo de educação e formação dos sujeitos.

3 CONSIDERAÇÃO FINAL

O desafio de efetivar práticas interdisciplinares está para além da mobilização e do comprometimento da equipe. Percebemos um cenário de crise econômica e política e de precarização das políticas públicas, onde a educação tem sido palco de conflitos políticos, ideológicos e de classes. Portanto entendemos que efetivar estas práticas requer uma análise conjuntural dos grandes desafios que nos interpelam. Somente com este olhar para o todo é que poderemos alterar práticas educativas e históricas que sejam efetivas na vida dos educandos. O Ensino Médio é um período curto de

formação, mas que pode ser efetivo se levada em conta a dimensão integral dos sujeitos, contribuindo não somente com sua vida acadêmica, mas também social, comunitária e política.

A Equipe psicossocial do Centro Educacional Marista Ir. Rui tem caminhado arduamente neste processo para que as práticas interdisciplinares alcancem os currículos, os educandos, o território e toda a comunidade educativa.

É esta visão que dá inspiração e este relato, e são as práticas cotidianas que a equipe tem desenvolvido na unidade que dão base para sua escrita. O caminho vem sendo trilhado e repensado diariamente através do diálogo das diversas áreas de conhecimento que se articulam na condução dos processos e serviços da Unidade. Há que se aprofundar as discussões aqui empreendidas no intuito de ampliar a compreensão dos diversos aspectos que interseccionados contribuem para o maior ou menor rendimento escolar dos jovens e da escola em questão.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MDS. *Política Nacional e Assistência Social*. Brasília, 2004.

BRASIL/MDSCF. *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos – NOB-RH/SUAS*. Brasília, D.F., 2007

_____. *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília, DF. 2009.

BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 1999.

DUBET, François. A Escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, julho/2003

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 10 ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004

_____. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. Efetividade ou Ideologia*. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

IBGE. *Cidades*. Online: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=354340>> Obtido em 29 de agosto de 2016;

PINO, Angel. *Ensinar-Aprender em Situação Escolar: perspectiva histórico-cultural*. Contrapontos, Ed. Univ. da UNIVALI, SC, v.4, n.3, p.439-459, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Adriana Marcondes. Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.) *Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas*. São Paulo: CRPSP, 2010.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.) *Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas*. São Paulo: CRPSP, 2010.

YAZBEK, M. C. *Questão Social: Desigualdade Pobreza e Vulnerabilidade Social*. In Curso de Capacitação de Gestores Sociais IEE. 2008.